

Instituições escolares no Brasil: o público e o privado na mira da violência

Áurea Maria Guimarães*

Nunca se falou tanto em “fobia escolar”, contaminando as relações entre professores e alunos. Reportagens veiculadas pelos meios de comunicação expõem casos de docentes que lecionam em escolas privadas e que acabam abandonando a profissão por não suportarem a agressividade dos alunos. Essas escolas seriam permeadas pela chamada “lógica do comércio”, ou seja, aquela em que o “freguês sempre tem razão”. Para garantir a permanência da “clientela”, diretores e coordenadores ignoram as queixas dos docentes e impedem que alunos, considerados indisciplinados, bagunceiros sejam punidos.

Por outro lado, freqüentemente sou informada por estagiários, alunos ou mesmo professores da rede pública, sobre maus tratos prati-

* Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – São Paulo – Brasil.

Departamento de Ensino e Práticas Culturais.

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Violar: Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Formação de Educadores – da F.E. da Unicamp

E.MAIL: guima@sigmanet.com.br

cados por algumas escolas contra os seus alunos. São castigos corporais aplicados de modo a não deixar marcas, como por exemplo, puxar o cabelo da nuca, colocar o dedo no ouvido da criança até ela gritar de dor. Também são comuns as agressões verbais: “Você, seu marginal, o que está fazendo aqui? Seu lugar é na rua catando papel”; “Vou pegar meu sapato e jogar na sua cara”. Policiais também são chamados para dentro da escola com o objetivo deles amedrontarem os alunos. Alguns desses casos estão sob a investigação das diretorias regionais de ensino, mas, de modo geral, recebem a aprovação de pais, professores, diretores e são considerados legítimos porque impõem o respeito ao professor e limites que a família, muitas vezes, não consegue colocar.

Também há relatos sobre alunos que ameaçam os professores, principalmente quando estes tomam atitudes mais enérgicas em sala de aula ou quando “atrapalham” a vida de alunos ligados ao narcotráfico e que tentam vender drogas dentro da escola, seja ela pública ou particular.

Deparamo-nos então com situações limite. Suporta-se a indisciplina dos alunos para manter o número de matrículas e garantir mais lucros aos donos das escolas particulares, para proteger a vida de professores ameaçados por alunos usuários/traficantes de drogas ou que se revoltam com a falta de perspectiva que o futuro lhes reserva. Em outro extremo, os alunos são rigorosamente punidos de modo a fazer com que os limites impostos pela instituição sejam acatados.

Diante de tais fatos, considero pertinente nos perguntarmos: sempre foi assim? Certa vez, deparei-me com a imagem de um pintor anônimo que destacava em seu quadro as figuras da Sagrada Família. O menino Jesus, acompanhado por José e Maria, carregava uma pequena lousa em sua mão esquerda, e, o seu braço direito era puxado pelas mãos de sua mãe. ALVES (2003) ao comentar sobre essa gravura salienta o trabalho do artista que, ao dar movimento ao quadro, conseguiu com a sua técnica nos mostrar o esforço que Maria fazia para conduzir seu filho à escola.

O que chama a atenção é o fato da imagem ter sido produzida em meados do séc. XVI e poder ser lida como um sentimento de resistência à escola que, em geral, acreditamos existir somente nos dias de hoje.

Sabemos que a escola nem sempre existiu e funcionou de modo uniforme. Os historiadores da educação, entre eles, Varela e Alvarez-Uria (1992), referem-se ao séc. XVI como sendo o momento em que emergem, no mundo ocidental, dispositivos reguladores da vida infantil, configurando o aparecimento de programas educativos que privam a criança do contato com os adultos em seu processo de aprendizagem. É somente no fim do séc. XVII que a escola aparece como um espaço fechado. Às crianças pobres é destinado o adestramento por meio de um ofício ministrado com a “máxima repreensão e mínimo saber”. Aos nobres serão reservados os colégios sob a orientação de ordens religiosas, com destaque da Cia. de Jesus, que terão o encargo de transmitir conhecimentos e tutelar os alunos, reforçando o mérito individual, o êxito escolar, os saberes relacionados com a manutenção da ordem.

É na metade do séc. XIX e princípios do XX que ocorre a institucionalização da escola pública obrigatória. Segundo Varela e Alvarez-Uria (op.cit.: 88-92), o objetivo dessa escola era transformar os filhos das classes populares em trabalhadores dóceis e submissos. Práticas médico-pedagógicas influenciarão os educadores a considerarem perigosos e nefastos os modos de vida das crianças pobres e a valorizarem o contexto familiar e social das classes poderosas.

O professor se transforma num representante do Estado, um funcionário portador não de um saber, mas de técnicas de domesticação cuja função principal será manter a ordem. A escola transforma-se num espaço de disciplinarização. Rompem-se “os laços de companheirismo, amizade e solidariedade”, não somente entre os alunos, mas também entre eles e os professores encarregados, a partir desse momento, a incentivar “a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre os bons e os maus alunos”. (Ibidem., p.91-92)

Os professores passam a ser recrutados dos estamentos sociais (...) o suficientemente elevados para não se sentirem pertencentes às classes populares e suficientemente baixos para aspirarem a uma profissão nova (...). (...) os professores, salvo exceções, menosprezarão a cultura das classes humildes (...) e tentarão transmitir sua admiração pela cultura burguesa na qual não estão completamente integrados e na qual desejam infrutiferamente integrar-se. (...). O pagamento que o professor recebe (...) será (...) simbólico: ele será comparado ao sacerdote (que, como ele, recebeu de Deus a vocação para uma missão evangelizadora), e será investido de autoridade, dignidade e respeito, falsas imagens às quais deverá se adequar não sem dificuldades. (Ibidem: 82)

As considerações desses autores sobre a escola vão ao encontro dos referenciais elaborados por Michel Foucault em algumas de suas obras, tais como “Vigiar e Punir”

(1977), como também “Microfísica do Poder” (1979). Para Foucault, as instituições escolares nascem enquanto “máquinas disciplinares” no contexto das tecnologias de poder. Poder entendido aqui em seu aspecto positivo, isto é, um poder que não reprime, um poder que constrói, que produz saberes. Um poder que circula porque cada um de nós produz efeitos de poder a todo momento.

Quer dizer que o professor também é responsável pelo funcionamento dessa “máquina”? Sim, mas ele não faz isso sozinho. A escola é um aparelho que produz poder uma vez que todas as pessoas ali presentes aceitam o poder de vigiar, punir e ao mesmo tempo de serem vigiadas e punidas. Trata-se de um poder múltiplo, anônimo que atua sobre os indivíduos, fazendo funcionar uma rede de relações (Foucault, 1977: 158). O poder se dá nas relações e são essas relações que fazem com que o poder maior se exerça e funcione bem. As instituições não são a origem do poder, elas produzem efeitos de poder, pois capturam o poder existente nas micro relações.

Aprendemos com Foucault que as técnicas de disciplinarização desenvolvidas a partir do séc. XVII, vão se modificando no decorrer dos tempos até “constituírem uma sofisticada rede de poder que envolve o homem contemporâneo” (Maia,1995:13).

Do fim do séc. XVII até início do séc. XIX, o contexto econômico e político de uma nova ordem que surgia, impunha uma tecnologia de poder que se organizou em torno da disciplina. Foucault (op.cit.: 127) se refere ao esquadrinhamento disciplinar da sociedade, formando uma política das coerções e “que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”.

A escola, enquanto instituição que observa, olha, conta detalhadamente, passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documental permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e conseqüentemente um novo tipo de poder recaiu sobre os corpos dos sujeitos em situação escolar.

Os efeitos de poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber. Conhecer a alma, a individualidade, a consciência, o comportamento dos alunos é o que tem tornado possível a psicologia da criança, a psicopedagogia. Os domínios do saber se formaram, portanto, a partir das práticas políticas disciplinares.

Esse poder disciplinar, centrado no corpo como máquina, se articula, na segunda metade do séc. XVIII, a uma outra tecnologia, o bio-poder, voltado agora para o corpo-espécie. O corpo ainda continua sendo o foco privilegiado porém, a utilização de suas forças, visando seu adestramento de modo a aumentar sua utilidade e docilidade junto ao sistema de produção, vai buscar um outro suporte (Veiga-Netto, 2004:87). O poder passa a ser exercido ao nível da espécie, dos fenômenos maciços

de população. Os corpos passam a ser observados, analisados, modificados por uma administração calculista que visa o controle e a gestão mais efetiva das populações. A demografia, o cálculo de faixas etárias, taxas de mortalidade, o estudo das relações entre crescimento da população e da riqueza, o desenvolvimento de formas de educação e os treinamentos profissionais exercem um papel de extrema importância nesse processo no qual a população passa a ser o objeto privilegiado de atuação do poder. Afirma-se não somente a sujeição dos corpos, como também o ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos.

Deleuze (2000: 216), analisando a temática das práticas de poder em Foucault, compreende que a regulação ao incidir não mais sobre os indivíduos, mas sobre as populações, estará vinculada a novos domínios do conhecimento como a informática, a robótica, a cibernética. Estaríamos deixando para trás as sociedades disciplinares e adentrando nas sociedades de controle que funcionam por controle contínuo e comunicação instantânea.

O que significa olhar a escola através dessa perspectiva? Hoje, que relações de poder se dão no espaço escolar?

Foucault nos mostra que a invenção da escola se dá de modo simultâneo à criação de outras formas de confinamento, sendo contemporânea do hospital, da prisão, da caserna, da fábrica e de uma série de confinamentos específicos. Segundo Pey (2004:40), é a partir dessa condição que a escola cria no aluno a necessidade de aprender a ser dependente do professor. A noção de aprender já existia, mas a partir da situação de confinamento, esse aprender passa a existir em situação de dependência, pois existe um especialista dono de uma coisa que só ele tem. Os saberes sobre os alunos são produzidos a partir de observações das suas ações, das suas falas. Forma-se um discurso de saber ao qual o aluno se sujeita e que constrói a sua vida. Ainda que o saber presente nesse discurso conte com a participação do aluno em sua legitimação, é um saber que nada tem a ver com ele.

No bio-poder, a regra muda, isto é, não se necessita mais de confinamento para construir o escolar. A escola enquanto “máquina disciplinar” está em crise e se reorganiza, implantando novos tipos de educação, tais como: formação permanente, educação à distância, educação midiática, treinamentos empresariais, avaliação contínua. Como nos faz ver Deleuze (op.cit.: 216 e 224), acreditamos que esteja ocorrendo uma reforma da escola, quando “se trata de uma liquidação”. Ao invés de mais liberdade, ganhamos controles ilimitados, contínuos, operados por um sofisticado esquema empresarial em que o “marketing” aparece como o mais importante instrumento de controle, modificando a nossa maneira de viver, as nossas relações com as pessoas.

O saber produzido no campo educacional será um saber estratégico, uma vez que todo conhecimento aí produzido terá como instrumento de regulação a educação das massas, introduzindo a “empresa” em todos os níveis de escolaridade.

Alunos, professores, diretores, funcionários passam a ser controlados não mais enquanto indivíduos, pois eles se transformam em cifras. O que interessa é o número, são os dados, nada mais importa.

Se antes, o panóptico¹ induzia o louco, o detento, o escolar a sentir-se sempre vigiado e controlado, a sociedade de controle, pouco a pouco, vai sofisticando sua forma de regulação. Na interpretação de Pey (op.cit.: 152), o controle é feito por persuasão e os efeitos de poder se fazem sentir pelo desejo de uma motivação externa à vontade individual. Desejamos o cartão magnético, o cartão de crédito, as agências programadoras e financiadoras de viagem, de lazer, de seguro, de saúde, de funerária, previdenciária, de educação, que “cuidam” de nossas vidas, mas exercem um controle rigoroso sobre nós, pois nos identifica e nos rotula. Perdemos a motivação interna e passamos a desejar que as nossas vidas sejam ocupadas, controladas a partir de cifras, isto é senhas que “marcam o acesso à informação, ou a rejeição e transformam as massas em amostras, dados, mercados ou ‘bancos’” (Deleuze, op.cit.: 222).

Seguimos uma verdade que está fora de nós e pensamos agir com originalidade, com autonomia, quando é um olhar externo ao nosso, espalhado difusamente na sociedade de controle, que regula o nosso olhar.

* * *

Dinheiro, sucesso, prestígio passam a constituir a imagem que cada um de nós deseja alcançar. De La Taille (1996) ao escrever sobre a indisciplina na escola e o sentimento de vergonha, afirma que as pessoas, para as quais a moralidade ocupa lugar periférico, consideram humilhante não se impor ao olhar do outro como um “vencedor”, e aqui não importa se os meios usados para ser admirado sejam lícitos ou ilícitos. Perdemos a dignidade e não tem porque respeitarmos a dignidade do outro.

Quando Sennett (1998) se refere às “tirantias da intimidade”, está indicando a presença de um “eu” que se impõe e passa a definir as relações sociais. Na modernidade, esvanece-se a *res publica* e suscita-se o narcisismo. Nada fora de mim pode existir e o “interior” se torna uma realidade absoluta. Essa transformação atingiu duramente a vida social. Paradoxalmente, é o meu próprio olhar que vai perdendo força, pois sou regulado por um outro que continuamente me impede de ter um distanciamento entre as minhas próprias expressões e o mundo que me cerca.

Para Sennett (op.cit.:384-409) o narcisismo dá margem a um princípio inteiramente oposto ao princípio expressivo do jogo. Ao comentar sobre o jogo de bolas de gude, o autor nos mostra que “a criança investe muita paixão numa situação impessoal comandada por regras e a pensar a expressão, nessa situação, como uma questão de refazer e aperfeiçoar tais regras para dar maior prazer e promover uma sociabilidade maior junto aos outros”. Mesmo que a criança sinta prazer em dominar os outros, esse sentimento é colocado à distância. Ela suspende seu desejo de gratificação imediata e o substitui pelo seu interesse no conteúdo das regras, pelo seu senso de controle sobre aquilo que expressa. Os adultos, porém, investem suas paixões encobrendo seus próprios motivos de ação

bem como daqueles com quem estão em contato. Essas descobertas de razões internas e de impulsos autênticos são consideradas tanto mais livres, quanto menos as pessoas forem impedidas por meio de regras abstratas, ou então forçadas a expressar a si mesmas através de “chavões”, “sentimentos estereotipados”, ou outros sinais convencionais. A cultura narcísica derrota o poder de brincar.

Quando colégios de elite, que aparecem na mídia como os “campeões de vestibular”, demonstram suas estratégias para preservarem a imagem de recordistas em aprovação nas melhores universidades do país, institui-se aqui uma das formas mais elaboradas da sociedade de controle e da cultura narcísica. Esses colégios estimulam a concorrência entre os alunos, pois, em alguns deles, é o desempenho nos exames que irá determinar em qual classe eles deverão estudar. Inúmeras provas são aplicadas durante a semana e “ir mal” significa ser colocado de lado, ser inferior em relação aos “gênios” da turma. Não interessa o que acontece individualmente com esses alunos, mas o sucesso alcançado ante as estatísticas que podem colocar o colégio como o “melhor” dentre outros. O que esses alunos aprendem? A massificação, o treinamento voltado exclusivamente para os resultados do vestibular. Cria-se nos alunos a obrigação de reproduzir o que ouviram em sala de aula; eles não aprendem a desenvolver um pensamento autônomo. Porém, uma vez “vencedores”, assumem o olhar de quem manda, de quem julga, destituindo com desprezo todos aqueles que não forem “capazes” de cumprir as metas, as normas que levam ao sucesso. Caso esses jovens cometam algum ato contrário às normas de convivência, como por exemplo, preconceito em relação ao diferente, maus tratos dirigidos aos professores, aos próprios colegas, etc., não haverá punição, pois são eles que garantem o *ranking* de destaque para as suas escolas.

É claro que alunos submetidos a esse tipo de educação não reagem todos da mesma forma, porém, podemos nos perguntar se a ausência de um espaço público, onde, em contato com o outro, se possa melhorar

suas próprias expressões, ser mais solidário, mais responsável pelo que acontece ao seu redor, pode nos dar algumas pistas para compreendermos os motivos que levam alguns desses jovens ao uso abusivo de álcool e outras drogas, à depressão e até ao suicídio. Mas, as informações sobre esses “descontroles” só servem para controlar aqueles que são “fracos”, “inadaptados”. Aqui o poder disciplinar tem o seu papel pois ele serve de suporte ao bio-poder, porém não mais para isolá-los e sim para recuperá-los e fazê-los partilhar as “imagens do eu” com os seus colegas vencedores.

Mas, como se manifesta o bio-poder nas escolas frequentadas por alunos das classes populares? Ou, que lugar a escola pública ocupa na sociedade de controle?

Se voltarmos lá para a segunda metade do séc. XIX e princípios do séc. XX, descobriremos que a educação das classes populares fará parte daquilo que Varela e Alvarez-Uria (op.cit.:88-92) destacaram como sendo as medidas gerais do bom governo, ou seja, uma preocupação em instruir os filhos de operários por considerá-los ignorantes, imorais e possuidores de “instintos avessos”. Trata-se, portanto, de um programa político com o claro objetivo de incutir no menino trabalhador “a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima”, integrando-se as classes trabalhadoras à ordem social burguesa. Houve reações, através de “modos de educação gestionados pelas próprias classes trabalhadoras”, porém a burguesia sempre impediu a realização desses programas que atacavam a organização capitalista do trabalho e projetavam a emancipação dos trabalhadores. A institucionalização da escola obrigatória foi, na análise dos autores, uma “autêntica invenção da burguesia para ‘civilizar’ os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação”.

Levando-se em conta o contexto sócio-histórico-econômico em que surgiu a escola pública, podemos dizer que os objetivos continuam

sendo os mesmos, porém, alteraram-se as estratégias. Se, no poder disciplinar, a lógica era marginalizar os alunos, esquadrinhando o tempo, o espaço, os gestos, as atividades e distinguindo os infratores, os rebeldes, os maus dos bons alunos, agora, trata-se de incluí-los, aceitá-los em suas diferenças. Todos são chamados a participar: os jovens e os adultos que abandonaram a escola; a família, a juventude, os policiais engajados em projetos educativos. Nunca se falou tanto em cidadania, ou em programas educativos no qual cada cidadão é chamado a participar não para fazer funcionar os sistemas de vigilância e punição que individualizavam o comportamento e o aprendizado de cada um, mas para zelar pela igualdade entre o homens. Igualdade entendida aqui como direito a consumir, portanto como uma nova forma de uniformidade. Todos nós somos chamados a participar da cidadania democraticamente instalada, desde que paguemos para obter a realização dos nossos sonhos. Sonhos esses programados pela sociedade informatizada na qual vivemos: ser belo, jovem, viril, forte, bem sucedido, zelador da minha comunidade. Cada um de nós, uma vez convocados a participar, somos intimados a defender a conservação desses valores, apoiando e participando dos sistemas de segurança que garantam a nossa saúde, os nossos bens, a beleza de nossos corpos, a vida em nossas comunidades. É preciso encurtar as distâncias que nos separam do outro de modo que o subversivo, o rebelde, o estranho, o pobre admita sua inferioridade e consagre os valores do atual “cosmopolitismo”. (Passeti, 2004:157)

A escola se tornou um “sistema aberto”, atingida por inúmeros projetos que oferecem produtos aos seus usuários. O problema é que nem todos podem ter acesso às “maravilhas” oferecidas pelo “mercado universal” que além de riqueza, também fabrica miséria. O que acontece então com as pessoas que estudam em lugares onde há pouco investimento, pouca instrução?

É ilusão acreditarmos que não se investe nas escolas públicas. Sabemos do empenho dos governantes em lançar na rede de ensino,

principalmente nas escolas públicas, projetos educativos sofisticados, com o intuito de alcançar taxas altas de escolaridade da população e assim garantir apoio político e financeiro de organismos internacionais. Muitos “executivos-universitários” são contratados para elaborar equipamentos didáticos de dar inveja aos sistemas educativos dos países ricos. No Estado de São Paulo, Brasil, por exemplo, jovens, que interromperam os seus estudos por vários motivos, são chamados para cursar o ensino médio num período de um ano e meio. Claro que não existem professores disponíveis, mas esse fato não invalida o projeto, pois acredita-se que a relação com o conhecimento possa ser mediada por um DVD. Monitores, oriundos de diversas faculdades, são remunerados para mostrar o vídeo e esclarecer dúvidas em qualquer área do conhecimento. Mesmo que não tenham a formação específica, esses monitores recebem treinamento virtual em que as respostas às questões, aos exercícios já estão prontas. A “única” dificuldade é que esses alunos além de estarem há muito tempo longe da escola, iniciaram seus estudos em instituições organizadas sob a égide de um programa que se fundamenta na memorização, na repetição, na linearidade e que se choca com o que lhes é apresentado no momento. A reação é de total desânimo diante de tão avançada tecnologia. Sentem-se impotentes, inferiores por não acompanharem as lições do DVD. Em alguns casos, os monitores tentam suprir as falhas, ministrando aulas expositivas e aproveitando somente partes do vídeo.

Não sou absolutamente contra as novas tecnologias, mas considero que elas não substituem o professor e devem correr paralelamente a uma transformação do ensino no país. Mas, no contexto desse artigo, o que me interessa é mostrar que a sociedade de controle provoca, como vimos no exemplo citado acima, esse sentimento de “humilhação”. É “humilhante” não poder ser, fazer o que pedem de mim. Alguns relatos de monitores revelam o quanto o aluno sente-se envergonhado por não entender as lições e culpado por não atingir a expectativa de ser “o melhor”.

No sistema regular de ensino, apesar de prevalecer um ensino totalmente desvinculado da realidade dos alunos, a intenção é melhorar a qualidade desse ensino, tentando diminuir os índices de reprovação. O regime de progressão continuada² no ensino fundamental (Estado de São Paulo), por exemplo, é considerado, até mesmo fora do país, como um dos mais modernos projetos de avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem. Porém, como não existe uma infra-estrutura que sustente essa grande inovação, o regime de progressão continuada, ao se adaptar às condições reais das escolas, passa a não reprovar mais os alunos e, desse modo, cede à pressão dos gestores da educação no sentido de obter indicadores quantitativos que apontem para algum tipo de “melhoria” do ensino. É dessa forma que os sistemas de ensino passam a adotar “índices de aprovação”, submetendo-se à lógica dos financiamentos internacionais. Mais uma vez, o que importa são os números, os dados.

Ser aprovado de qualquer modo, também é uma forma de humilhação. O aluno sabe que diante daquele “olhar externo”, que diz a ele o que fazer para “subir na vida”, é um perdedor. Uma vez perdida a sua dignidade, por que ele deverá respeitar a dignidade do seu professor, do seu pai, das autoridades? É significativa a frase de um garoto de 12 anos numa entrevista a De La Taille (op.cit.: 23): “(...) estou danado mesmo, posso fazer o que eu quero”.

Retomo aqui as análises a respeito do narcisismo contemporâneo. Faço o que eu quero? Que imagens do eu são espelhadas nas superfícies das águas? Se o nosso olhar de aluno, professor, administrador está capturado por uma subjetividade construída segundo os códigos vigentes, como escapar aos saberes e poderes já constituídos?

Deleuze refere-se a “processos de subjetivação”³ e Guattari ao “atrevimento de singularizar”⁴, como uma forma pela qual é possível existir movimentos de protesto contra a “subjetividade capitalística através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc.”. Os autores destacam a importância política desses

processos, uma vez que eles criam “mutações na subjetividade consciente e inconsciente dos indivíduos e dos grupos sociais” (Guattari e Rolnik, 2000: 46), apesar de, na seqüência, engendrarem novos poderes e novos saberes. Destacam, porém, a “espontaneidade rebelde” daquele momento criador, pois são “acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (Deleuze, op.cit.: p.218).

Qual a possibilidade de, nós, professores, alunos, diretores, coordenadores, construirmos as nossas próprias referências práticas e teóricas sem que fiquemos constantemente atrelados aos poderes difundidos na sociedade? Para Guattari, é somente a partir dessa liberdade que os grupos terão a capacidade de “ler” a sua situação e o que acontece em torno deles. É um mínimo de resistência social, porém, capaz de preservar a autonomia dos grupos e momentos de criação.

* * *

Mas, como fazer isso? Como recusarmos a regulação a que estamos submetidos na sociedade de controle, opondo-nos, ainda que provisoriamente, aos modos dominantes de existência? Como nos “aposarmos” do mundo?

Esta não é uma tarefa fácil, pois as tentativas de singularização são problemáticas e, como nos mostra Guattari (op.cit.: 47), acabam sendo abortadas não apenas pelos poderes ligados à industrialização mundial, mas, e principalmente, pela reencarnação dos modelos dominantes em nós, nos partidos, nos líderes mais queridos. Mas, apesar dos fracassos dessas tentativas, diz ele, apesar de estarmos todos “dispersos, perdidos, invadidos pela angústia, pela loucura e pela miséria”, certas ações têm desencadeado atitudes de recusa por parte de grupos que desejam se livrar dos sistemas padronizadores: crianças, mulheres, homossexuais, artistas, músicos, poetas que se recusam com as suas ações a aceitar o sistema de vida que lhes é proposto, pois criam seus próprios modos de referência.

É possível construir uma sociedade que produza modos de subjetivação organizado sobre outras bases? Como fazer brechas no sistema de subjetividade dominante?

Guattari (op.cit.: 50) responde: “é preciso que cada um se afirme na posição que ocupa; que a faça viver, que a articule com outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelção da subjetividade”.

Um aluno nos perturba. Masca chicletes, bate nos colegas, atira objetos no chão. Ou o colocamos para fora da sala, levando-o para a diretoria; ou o repreendemos severamente; ou, se lecionarmos em escolas bem estruturadas, o encaminhamos para um psicólogo. Nesse caso, diria Guattari, é raro nos questionarmos se a atitude desse aluno não estaria dizendo algo referente ao conjunto da classe. Resistimos em questionar a nossa posição na situação e a desconfiar que talvez os outros alunos também estejam com vontade de reagir, mas não se manifestam ou que estão buscando outras maneiras de dizer o quanto estão desinteressados.

Não se trata de liberar os alunos de modo que todos eles possam mascar chicletes, bater nos colegas, atirar objetos em quem eles bem entenderem, e sim de ajudar as crianças, os jovens a construírem sua própria maneira de se perceber e de se apropriar das relações com os outros, sejam os seus colegas, ou os adultos. É claro que os meios de comunicação, a família, o marketing são fornecedores de modelos influentes nas nossas vidas e nas dos nossos alunos, porém, é possível desmontar essa “mecânica infernal” preservando, ainda que relativamente, “a riqueza de sensibilidade e de expressão própria da criança” (Guattari, op.cit.:54). Para isso, precisamos encontrar terrenos onde seja possível o “exercício da função de autonomia”. O exercício dessa função não é definido a partir de um programa com formas determinadas, ou regras coercitivas. Segundo Deleuze (op.cit.:123), trata-se de “regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (...)”.

Ética, entendida aqui, como “um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica. Dizemos isso, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica?” (Deleuze, op.cit.: 125-126). A estética refere-se a modos de existência, a estilos de vida, de nenhum modo algo pessoal, e que são capazes de inventar novas possibilidades de vida.

Como construirmos ações éticas em meio a uma sociedade de controle?

Construir um modo de existência implica para Foucault, (1985:91) um voltar-se sobre si mesmo e sobre o outro. Constituir-se a si mesmo enquanto sujeito ético de suas próprias ações é vincular o que eu sou, ao que se pode fazer e ao que se é obrigado a realizar.

Este “cuidado de si” é totalmente diferente do olhar narcísico contemporâneo. Ele não implica em “auto-ajuda”, nem em exercícios solitários de introspecção, produzindo o isolamento em relação ao mundo. Egoísmo e cuidado de si são antagônicos, pois é o completo domínio de si mesmo, que desenvolve o distanciamento entre si mesmo e o outro, de modo que se possa examinar se os princípios das ações que estabeleço para mim correspondem às minhas ações junto a outros. Essa experiência de si é dominar-se não com uma força que reprime o que está prestes a explodir, mas que provoca um prazer que se tem consigo mesmo. (Foucault, op.cit.: 70)

Um exemplo dessa “experiência de si” ocorreu quando, na finalização de algumas oficinas realizadas por mim e outros pesquisadores do meu grupo de pesquisa, em uma escola da periferia da cidade de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, Brasil, uma aluna descobriu que os doces, salgados, refrigerantes, deixados na cozinha pelos seus colegas para uma comemoração, foram consumidos pelos professores e funcionários da escola. Transtornada, ela me disse: “vamos descer o barraco”. Prevíamos que um tumulto aconteceria, e não sem razão, mas conversamos com a garota e pedimos a ela que ao invés de reunir os

amigos para bater nos adultos “comilões” que ela falasse sobre o acontecido e mostrasse a sua indignação. Fomos até a cozinha e ao lado dela pudemos perceber a tentativa, não sem dificuldades (seu corpo tremia e seus olhos lacrimejavam), de exercer um poder sobre si, confirmando sua autonomia, considerando os princípios de sua ação (diante daquela injustiça feita aos colegas: bater ou argumentar?) e, ao mesmo tempo, comunicando-se com o outro. Muitos a olhavam com descrédito e ironia, exceção feita a uma funcionária que lhe deu atenção e também se indignou com a atitude dos adultos. Por que os professores ali presentes não discutiram a situação? Por que não perceberam a atitude daquela aluna, acostumada a “descer o barraco” como um ato de resistência e que tentava comunicar-se com eles? Porque esse trabalho sobre si mesmo é uma prática social, é um trabalho “que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (Foucault, op.cit.:59), é um trabalho que exige tempo...

Acredito que se nos voltarmos para essas análises, poderíamos compreender um pouco mais as crises que têm abalado nossas escolas, desde o seu surgimento e também como elas podem ser acompanhadas por “acontecimentos” que sabotam⁵ o funcionamento da instituição, criando espaços de liberdade, formas de singularização.

O problema é que, por estarmos modelados por um olhar externo ao nosso, não conseguimos perceber que muitas das nossas ações desenvolvidas em nossas escolas, seja por alunos, por professores ou pela comunidade, podem representar, naquela realidade, naquele instante, a invenção de um novo modo de pensar, de um novo modo de existência.

Abortamos revoltas, ações porque é um olhar externo que nos faz instituir um tipo de professor, um tipo de aluno e a lidar com eles segundo um modelo já fabricado que dita as normas do conhecer e do agir (Chauí, 1980:22).

Não se trata de culpabilizar alunos, professores, pais, como fazem todos os “sistemas de modelização” (Guattari e Rolnik, op.cit.:

41), mas de estarmos atentos para esse “novo monstro” que controla a vida de todos sem que percebamos como isso se dá. Como vimos acima, na vigência dos poderes disciplinares, participávamos dos sistemas de vigilância, de punição e sabíamos vigiados por observadores anônimos. A sociedade de controle cria em nós a ilusão de liberdade e nos persuade a acreditar que, uma vez longe dos confinamentos, estaríamos fora das malhas do poder.

Desconhecemos que o poder que exercemos sobre nós mesmos pode colocar um limite ao nosso próprio poder e ao dos outros. Esse desconhecimento transforma conformismo, apatia, ou violências desenfreadas em ações arbitrárias, nas quais cada um tenta “a seu modo” derrubar todas as barreiras que ofusquem o refletir de sua imagem nas águas do consumismo.

Como Narciso, nos tornamos cegos aos perigos que nos rodeia, pois nos confundimos e esquecemos que a água está fora de nós. Apagam-se as demarcações, os limites entre o “eu” e os outros. O aparecimento desse narcisismo é alimentado pela sociedade de controle, enfraquecendo o sentido do espaço público em sua dimensão ética e política.

Muitas iniciativas estão em desenvolvimento e, apesar de, em breve espaço de tempo, serem capturadas, através de grandes categorias unificadoras, elas formam verdadeiras “máquinas de guerra” que podem ser definidas “por uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempo” (Deleuze, op.cit.: 212)

Invoca-se aqui um combate que não tem nada a ver com a guerra, mas com o pensamento e para Foucault (Apud Deleuze, op.cit.: 131) o pensamento nunca foi questão de teoria, mas da própria vida.

Pensar é experimentar o novo, o que está em vias de se fazer e isso não se faz dentro das cabeças, mas numa “relação consigo” e com o outro.

Ver, ler, ouvir, desenhar, dançar, falar, escrever são a materialização do pensamento e podem operar, durante o tempo que permanecermos

na escola, “uma verdadeira torção em nosso modo de subjetivação” (Rolnik, 1993:244).

Nem controlar, nem conformar, nem reformar, mas espalhar os germes de um novo modo de existência que se aventura a inventar novas possibilidades de vida.

Finalizo este artigo, acreditando que estamos todos em busca de novas formas de luta. Sabemos que somos “subjetividades constituídas”, mas os “acontecimentos” que atingem nossas vidas nos lançam em ações nas quais pensar é enfrentar o fio da navalha entre a vida e a morte, é enfrentar-se a si mesmo num perpétuo combate entre o que somos e o que desejam que nós sejamos, entre o trabalho de si para consigo e a comunicação com os outros.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. É o que você chama de *pietàs*. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (Deleuze, op.cit.: 218).

Resumen

Este artículo discute las distintas formas de manifestación de la violencia, presentes en las instituciones escolares públicas y privadas en Brasil, subrayando que podemos desarrollar una “fobia” de la escuela, como fruto de una gestión empresarial que está modificando nuestro modo de vivir y contaminando las relaciones entre las personas, así como también podemos inventar otras posibilidades de pensamiento, de acciones que consigan dejar mas fuerte al espacio público, en su dimensión ética y política.

Palabras-clave

fobia escolar; violencia; tecnologías de poder; procesos de subjetivación; ética.

Abstract

“School institutions in Brazil: the public and the private one the target of violence”

This article discusses different forms of violence manifestation that exist in the public and private school institutions in Brazil, and emphasizes that we can develop a “school phobia”, which is arisen from a business outline that has been modifying our lifestyle and contaminates the relationships among people, as much as to invent other possibilities of thoughts and actions capable to strengthen the public space in its ethical and political dimension.

Key Words

school phobia – violence – technologies of power – processes subjectivization – ethics.

NOTAS

¹ “O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em cela, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário, ou um escolar” (Foucault, 1977: 177).

² Conforme deliberação do Conselho Estadual de Educação (nº 09/97), instituiu-se no sistema de ensino do Estado de São Paulo (Brasil), o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos. Esse regime deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de modo contínuo a partir de resultados periódicos parciais e, caso seja necessário, no final de cada período letivo.

³ “Pode-se com efeito falar de processos de subjetivação quando se considera as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na seqüência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes” (Deleuze, 2000: 217).

⁴ “(...) a subjetividade é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização” (pp.33). “(...) trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie” (pp.45, nota5). (Guattari e Rolnik, 2000: 33-45).

⁵ *Sabot*, o tamanco emperrando a máquina (Deleuze, 2000:217).

BIBLIOGRAFIA

ALVES, N. (2003) “*Cultura e cotidiano escolar*”. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPEd, nº 23, maio a agosto, pp. 62-74.

CHAUÍ, M. (1980) “*A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo*”. In: GALVÃO, W.N. e BENTO PRADO, J.R. (coords.). **Almanaque 11: Educação ou Desconversa?** Brasiliense, São Paulo, pp. 16-24.

DE LA TAILLE, Y. (1996) “*A indisciplina e o sentimento de vergonha*”. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus Editorial, pp. 9-23.

DELEUZE, G. (1992) **Conversações**. Rio de Janeiro, Ed. 34.

FOUCAULT, M. (1985) **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Ed. Graal: Rio de Janeiro.

____ (1979) **Microfísica do Poder**. Ed. Graal, Rio de Janeiro.

____ (1977) **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Vozes, Petrópolis.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. (2000) **Cartografias do desejo**. Vozes, Petrópolis.

MAIA, A. C. (1995) Sobre a analítica do poder de Foucault. In: **Revista de Sociologia Tempo Social**, USP, São Paulo, vol.7, (1 / 2), out., pp. 82-103.

PASSETTI, E. (2004) “*Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle*”. **São Paulo em Perspectiva**. Fundação SEADE: Sistema Estadual de Análise de Dados. São Paulo, vol.18, (1), jan./mar., pp.151-160.

PEY, M. O., BACCA, A. M. e SÁ, R. S. de. (2004) **Nas pegadas de Foucault: apontamentos para a pesquisa de instituições**. Achiamé Ed., Rio de Janeiro.

ROLNIK, S. (1993) "*Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*". **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-São Paulo, v.1, (2), pp. 241-251.

SENNETT, R. (1998) **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Companhia das Letras, São Paulo.

VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. (1992) "*A maquinaria escolar*". In: SILVA, T. T. da (org.) **Teoria & Educação**. Pannonica Ed., Rio Grande do Sul, Vol.6, pp.68-96.

VEIGA-NETO, A. (2004) **Foucault & a Educação**. Ed. Autêntica, Belo Horizonte.